

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**Percepción de los docentes acerca de las estrategias que utilizan para desarrollar la
inteligencia emocional de sus estudiantes en el aula**

Alfredo Laguna y Guelber Rodríguez

Bajo la asesoría de Neila Stella Diaz Bahamon

Universidad de la Sabana

Facultad de Psicología

Especialización en Psicología educativa

Octubre de 2015

Resumen

El objetivo de esta investigación es indagar las percepciones que tiene el docente sobre sus propias estrategias personales y pedagógicas utilizadas en la promoción del desarrollo de la inteligencia emocional (I.E.) en el aula. A través de una metodología cualitativa en el enfoque interpretativo de la teoría fundada y de un muestreo teórico, se realizó una entrevista semi-estructurada a 20 profesores, 16 de ellos mujeres; todos trabajan actualmente en primaria y/o secundaria en colegios públicos o privados de la ciudad de Bogotá D.C. y tienen un promedio de 16.6 años de ejercicio docente. El análisis de los datos se realizó a través de la categorización abierta, la elaboración de memorandos analíticos y fue complementado con el uso del programa ATLAS-ti. Los resultados arrojan cuatro categorías explicativas: Conocimiento y reflexión acerca de la inteligencia emocional, auto-regulación emocional, concepción y preparación de ambientes pedagógicos apropiados y acciones en el aula. Los profesores consideran que la emoción y la cognición son dos sistemas independientes que interactúan entre sí y suponen que tienen la posibilidad de accionar sobre dicha interacción para mejorar la disposición de sus estudiantes frente al aprendizaje. Se observa que aproximadamente el 80% de los entrevistados conocen el tema y se ubican en un nivel medio-bajo de conocimiento. Reconocen además que su propio estado emocional-motivacional afecta la calidad de enseñanza pero se consideran aptos para manejar sus emociones de manera que no sean un obstáculo para alcanzar sus objetivos pedagógicos. Se muestran de acuerdo en que hay una relación entre el ambiente normativo de cada institución y la manifestación abierta de las emociones y privilegian el diálogo individual para formar en I.E

Palabras claves: Inteligencia emocional, Docente, Alumnado

Introducción

De acuerdo con Romero (2002) la emoción y la motivación son procesos íntimamente ligados y ejercen efectos sorprendentes sobre las capacidades de los seres humanos. Por ejemplo las emociones dificultan o favorecen la capacidad de pensar o de alcanzar un objetivo, ellas son impulsoras y/o inhibidoras de las aptitudes mentales e influyen sobre la percepción, la atención y la memoria. En este sentido los mecanismos emocionales primarios positivos o negativos condicionan la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Condori , 2004; Goleman 2000). Por ejemplo la evaluación que los alumnos/as hacen sobre sus experiencias de eficacia (si son capaces de hacer algo) y cómo influye en sus resultados (si consiguen o no sus objetivos) se ven afectados por su vida emocional.

El modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1999, 1990) unifica las emociones y la cognición entendiéndolas como parte integral de un sistema. Definen La inteligencia emocional como la habilidad para procesar información relevante de las emociones y utilizarlas para facilitar un razonamiento efectivo y pensar de forma inteligente sobre la vida emocional. Cuatro habilidades básicas caracterizan esta inteligencia: 1. la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, 2. la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, 3. la habilidad para comprender las emociones y 4. La habilidad para regular las emociones. El reto de los escenarios pedagógicos está en promover un crecimiento emocional e intelectual entre sus estudiantes teniendo en cuenta estas habilidades lo cual resulta un desafío que es punta de lanza actualmente (Petrides, Frunham, 2000; Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Mayer & Salovey, 1999).

En el contexto escolar son múltiples las variables que afectan el crecimiento emocional (Moreno, García, Blázquez y Pozueco, 2014; Guerrero, Segura y Tobar, 2013; Calle, 2011; González, 2003). De acuerdo con González (2003) es posible agruparlas en cinco categorías: las variables personales, motivacionales, socio-ambientales, institucionales e instruccionales. Ellas influyen la capacidad del estudiante para aprender y motivarse en su proceso formativo.

Las variables personales caracterizan al alumno por su inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, etc. Las variables motivacionales, posibilitan que se perciba a sí mismo como un ser involucrado en el proceso de conocer, en un contexto de relaciones humanas estimulantes y respetuosas. Las variables socio-ambientales, se refieren al ambiente o estatus social y económico en el que se desarrolla cada individuo. Las institucionales se encuentran en el colegio o escuela e incluyen factores como organización escolar, dirección administrativa y otras. Las variables instruccionales están referidas a los contenidos académicos, métodos de enseñanza, prácticas y tareas escolares entre otros. (González, 2003)

Así las cosas, el docente debe potenciar al individuo en sus dimensiones, cognitiva, afectiva, emocional, moral y lúdica, debe situar el proceso de enseñanza- aprendizaje en sus estudiantes con la claridad de que no trabaja solo sobre su cerebro como reservorio de conocimientos sino que su actividad pedagógica influye directamente sobre las capacidades para aprender y sobre la salud mental de los niños que están a su cargo. La intención entonces es facilitar en los estudiantes la generación de respuestas comportamentales-emotivas que les permitan reconocer sus aciertos y desaciertos y optimizar así su

desempeño, de manera que el docente cumpla un rol al enseñar para la vida, para aprender y desaprender (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2010).

Lo anterior reconoce el rol que la escuela y uno de sus actores más importantes el docente, tiene en la formación de competencias emocionales. Es necesario entonces crear entornos facilitadores de aprendizaje que tengan en cuenta las variables complejas del proceso y favorecer así un desarrollo saludable que implica un aprendizaje óptimo y la disminución de conductas disruptivas que hacen la vida más difícil a los niños.

De acuerdo con Buitron & Navarrete (2008), las emociones van de la mano del aprendizaje y su desarrollo es fundamental para facilitarlo. Dado que es el aula el entorno en el que el docente y el estudiante convergen, resulta indispensable para una formación de calidad que el docente tenga en cuenta el estado emocional del estudiante, sus valores y estados motivacionales en todas las actividades pedagógicas que se proponen. En este sentido la educación debe responder a demandas sociales y generar mecanismos de prevención del conflicto humano como lo plantea el informe de Jaques Delors de la UNESCO (1996)

La UNESCO (1996) manifestaba una enorme preocupación por la incapacidad de las personas de convivir y tolerar las diferencias ya que desde hace bastante tiempo se observa una degradación de los valores en el aula y en la sociedad en general. En el informe de Jaques Delors (1996) se proponen cuatro pilares fundamentales en el desarrollo de la persona: Aprender a conocer: el dominio de las formas o métodos que permiten adquirir, comprender y descubrir el conocimiento y derivar un aporte significativo a la sociedad, esto implica “aprender a aprender” para aprovechar las oportunidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. El segundo pilar aprender a hacer consiste en la adquisición de

competencias generales que incluyan las destrezas personales necesarias para la productividad (creatividad, trabajo en equipo, toma de decisiones, etc). En tercer lugar Aprender a convivir, aprender a descubrir progresivamente a los demás, reconocerse como seres interdependientes de otros, desarrollar la capacidad de resolver conflictos y respetar los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Finalmente el cuarto pilar es Aprender a ser que significa propender por el desarrollo máximo del potencial humano de la persona y el logro de un pensamiento autónomo.

Con este antecedente, tener en cuenta la dimensión emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo, y los docentes debieran considerarla primordial. El dominio de habilidades relacionadas con el aprender a ser y aprender a convivir, lo que implica el desarrollo cognitivo y socio-emocional de sus estudiantes, resulta ser un reto para el docente (De Souza Barcelar, L. 2004). El entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional y el profesor se convierte en su referente más importante en cuanto a las actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos que este despliega. El docente, por lo tanto, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo cotidiano (Extremera y Fernández, 2003).

De acuerdo con Bisquerra (2007), dentro de las competencias emocionales que la escuela debe favorecer están las habilidades para el reconocimiento y la regulación de emociones. En primer lugar el desarrollo de una conciencia emocional que permita reconocer las propias emociones, así como las de los demás, esto incluye dar nombre a las emociones y comprenderlas. En segundo lugar, desarrollar la regulación emocional como la habilidad para afrontar y fomentar expresiones emocionales apropiadas, promoviendo así la

autonomía emocional, esta tarea recae entonces sobre el maestro quien a su vez debe trabajar en el desarrollo personal de dichas competencias.

Vivas, (2004) realizó una investigación sobre las competencias socioemocionales del docente, con el fin de sugerir un programa de formación al profesorado. La autora recopiló un conjunto de entrevistas a profundidad y su análisis le permitió plantear un modelo que identifica cuatro tipos de necesidades que los docentes entrevistados consideraron como competencias necesarias a desarrollar: La primera necesidad de los profesores es conocer sobre inteligencia emocional (I. E.), sobre las emociones y su relación con los procesos cognitivos, así como el papel que juega la I.E. en la adaptación y establecimiento interpersonal de las personas.

La segunda el desarrollo de habilidades interpersonales: para identificar las emociones de sus alumnos, percibir sus estados de ánimo, escuchar, ser empático, tomar decisiones, resolver conflictos, tener liderazgo y habilidad para dirigir y persuadir, descubrir las fortalezas de los demás, ser justo y equitativo. La tercera necesidad es el despliegue de habilidades intrapersonales, para controlar, manejar e interpretar las propias emociones, de modo que se pueda reaccionar de forma coherente con ellas. La cuarta y última necesidad que plantea el modelo de Vivas (2004) consiste en el desarrollo de habilidades didácticas para la educación emocional, nuevas competencias profesionales para un modelado más efectivo, para estimular el desarrollo armónico de los alumnos y atender los problemas emocionales.

El docente debe estar preparado para afrontar los diversos mundos emocionales con los que los niños entran al aula de clase, debe ser lo bastante inteligente emocionalmente

para poder identificar en cada estudiante los estados emocionales cambiantes y lograr orientar de la mejor manera posible el aprendizaje para su desarrollo integral (Vivas, 2004).

Los docentes inteligentes emocionalmente serán capaces de ayudar a su alumnado a desarrollar su propia inteligencia emocional. Un docente que carezca de esta competencia, transmitirá a su alumnado de forma teórica los contenidos propios de la inteligencia emocional, pero el mensaje que dará con su comunicación no verbal no se corresponderá con aquel que transfiere verbalmente (Martínez, 2010). Se considera que el profesorado, de forma prioritaria, debe reflexionar sobre sí mismo y atender al desarrollo de sus propias capacidades emocionales.

Los profesores son un modelo adulto a seguir por sus alumnos, en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también una forma de ver, razonar y reaccionar ante la vida, su modelo de inteligencia emocional es insustituible. Junto con la enseñanza de conocimientos teóricos y valores cívicos al profesor le corresponde otra faceta igual de importante, moldear y ajustar en clase, el perfil afectivo y emocional de sus alumnos. (Extremera y Fernández ,2003).

De forma casi invisible, según Extremera y Fernández (2003) la práctica docente de cualquier profesor implica actividades como: La estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos positivos y de las emociones negativas (ira, envidia, celos, etc.). La creación de ambientes (tareas escolares, dinámicas de trabajo en grupo) que desarrollen las capacidades socio-emocionales y la solución de conflictos interpersonales. La exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales, la enseñanza de habilidades empáticas mostrando a los alumnos cómo prestar atención y saber escuchar y comprender los puntos de vista de los demás.

La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Mestre, Guil, López, Salovey, Guil-Olarte 2006); en este sentido los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo.

Investigaciones realizadas en medios escolares confirman la relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes y las estrategias utilizadas en el ejercicio docente. Por ejemplo el trabajo realizado por Adame, De la iglesia, Gotzenns, Rodriguez Y Sureda (2011), da cuenta de las estrategias socioemocionales que utilizan los profesores en el aula. Con el objetivo analizar dichas estrategias los investigadores solicitaron a los docentes describir una situación de aula que hubiesen vivido los últimos 5 años, cuyo recuerdo se asociara a un elevado nivel de exigencia emocional. Los autores encontraron que los docentes utilizan en sus aulas estrategias personales o internas y estrategias interpersonales llamadas externas.

Algunas de las estrategias internas predominantes son: quedarse callado ante la situación, dejar pasar un tiempo, usar el sentido del humor, dominio de la gesticulación, paciencia y firmeza en el desarrollo del rol docente. En relación a las estrategias externas los docentes utilizaron: hablar con el alumno, pedir al alumno la versión de los hechos, escucharlo, pedirle autocontrol de su conducta, salir con él fuera de la clase, pedirle que se calme, recordarle pactos establecidos, establecer contacto visual constante, recordar que el

maestro es un guía pero hay condiciones no negociables, diálogo basado en el respeto mutuo, dar refuerzos positivos en función de pequeños progresos.

Por su parte Sala Roca (2002), interesada en promover el desarrollo de competencias emocionales entre los estudiantes de pedagogía e incluir dicha formación en los currículos universitarios, propone el análisis de las actitudes y valores educativos de los futuros maestros, así como una evaluación del estilo educativo que los caracteriza. 249 estudiantes pertenecientes a las facultades de educación infantil, educación primaria, educación especial y psicopedagogía fueron evaluados. Dentro de los resultados más relevantes relacionados con las actitudes y valores, se encontraron altas puntuaciones en características personales como la empatía, la responsabilidad social y la facilidad para mantener relaciones interpersonales, la adaptabilidad y su capacidad para la solución de problemas y la gestión del estrés.

Respecto a los estilos educativos evaluados, es posible clasificarlos en cuatro: los asertivos, los inhibicionistas, los punitivos y los sobreprotectores. En el estilo asertivo el docente se caracteriza por ser democrático, reconoce que al niño le cuesta un esfuerzo hacer lo que le piden y que su aprendizaje se desarrolla en etapas sucesivas, el elogio y el reconocimiento por parte del educador refuerza y consolida los comportamientos adecuados. El estilo inhibicionista se corresponde con los educadores que creen que todos los niños tienen la capacidad para desarrollarse plenamente y aprender por su cuenta, la experiencia es considerada la escuela de la vida y la tarea del educador consiste en poner límites a las experiencias educativas.

Por su parte el estilo punitivo caracteriza a docentes que no permiten errores o desviaciones de lo establecido por las normas y tienden a no reconocer el esfuerzo para

cumplir las normas, pues cumplirlas es una obligación y no un mérito del estudiante.

Finalmente el estilo sobre-protector caracteriza a profesores que se sienten excesivamente responsables del desarrollo del niño y por tanto limitan su autonomía.

Respecto a los beneficios de poseer un alto nivel de inteligencia emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003) han mostrado que los alumnos universitarios con más inteligencia emocional percibida informan un menor número de síntomas físicos, menos niveles de ansiedad social y de depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción personal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación; cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) e, incluso, se recuperaban emocionalmente mejor de los estados de ánimo negativos inducidos experimentalmente (Salovey, et al., 1995).

Otros estudios realizados (Extremera y Fernández, 2003) hallan evidencias sobre la relación entre I.E. y la calidad de las relaciones sociales incluso cuando se controlan variables de personalidad e inteligencia. Los estudiantes americanos que puntuaron alto en I.E. mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, perciben un mayor apoyo parental e informan de menos conflictos con sus amigos más cercanos.

En cuanto a I.E. y rendimiento escolar Extremera y Fernández (2001) estudiaron una población de estudiantes de tercero y cuarto grado de secundaria en dos institutos de Málaga. Una serie de medidas emocionales y cognitivas y las notas académicas del primer trimestre fueron analizadas. Los resultados mostraron que altos niveles de I.E. predecían

un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos; además se observó que aquellos alumnos clasificados como depresivos presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como normales al finalizar el trimestre. En general los resultados de este estudio, permitieron vislumbrar ciertos componentes no académicos que inciden en el rendimiento escolar del alumno; el estudio puso de relieve conexiones entre rendimiento escolar e I.E. concretamente la I.E. intrapersonal, es decir, el meta-conocimiento para atender a nuestros estados afectivos, experimentar con claridad los sentimientos propios y poder reparar los estados emocionales negativos, influye decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta el rendimiento académico final.

Si las evidencias muestran que la escuela contribuye directamente en el desarrollo de la inteligencia emocional (I.E.) de los educandos y de esta manera mejora la capacidad adaptativa y de solución a los problemas en la vida cotidiana, es importante conocer de qué manera la escuela contribuye a dicha formación y por tanto observar de manera minuciosa de las habilidades que posee el docente para desarrollar en el niño dicha inteligencia. En principio conocer de primera mano dicha información es valioso para la investigación en el medio educativo. La pregunta que guía esta investigación es ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes sobre las estrategias que utilizan para favorecer el despliegue de habilidades características de la inteligencia emocional de sus estudiantes?.

Objetivo General

Indagar las percepciones que tiene el docente sobre sus estrategias personales y pedagógicas utilizadas en la promoción del desarrollo de la inteligencia emocional en el aula.

Objetivo específicos

Examinar las percepciones del docente sobre las estrategias personales que utiliza en el aula para favorecer la inteligencia emocional de sus estudiantes.

Examinar las percepciones del docente sobre las estrategias pedagógicas que utiliza en el aula para favorecer la inteligencia emocional de sus estudiantes.

Método

Tipo de investigación

Esta investigación es de tipo cualitativo enmarcada en el enfoque interpretativo de la teoría fundada. Busca a la manera de Glaser & Strauus (1967) - quienes trabajaban en la escuela de enfermería de la universidad de California - enfatizar en los procesos de interacción de las personas frente a los acontecimientos, tomando el punto de vista de los participantes y comprendiendo su interacción.

La teoría fundada es una estrategia metodológica para desarrollar teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones con base en datos que son recogidos y analizados de forma sistemática (Garrido, 2009; Kraus, 1995). “Los estudios llevados a cabo con la teoría fundada tienen similitudes con los realizados mediante otras estrategias investigativas de corte cualitativo, y al igual que ellas pueden utilizar datos cuantitativos y combinar técnicas

de análisis cualitativo y cuantitativo. Las fuentes de información son las mismas: entrevistas, observación de campo, documentos de todo tipo (diarios, cartas, autobiografías, periódicos y otros medios visuales).” (Galeano, 2004)

Los investigadores en este caso son dos profesores que se adentran en el estudio de las estrategias que sus colegas utilizan para desplegar las habilidades de inteligencia emocional entre sus estudiantes. Se usa un muestreo teórico que consiste en realizar simultáneamente el análisis y la recolección de la información, esperando llegar a un punto en el cual el proceso se hace repetitivo, monótono y redundante y se detiene así la tarea de entrevistar u observar para crear categorías abstractas que logren explicar el fenómeno (Galeano, 2004).

“En la teoría fundada el desarrollo del proceso investigativo no es lineal. La dinámica del trabajo es tanto metódica como recursiva (mitad arte, mitad ciencia), porque el investigador ha de categorizar sistemáticamente los datos y limitar la teorización, hasta que los patrones en ellos emerjan de la operación de categorización. Este método requiere la recolección de datos, la categorización abierta, la elaboración de memos analíticos que interpreten los datos obtenidos, la identificación de una (s) categoría (s) núcleo, el ordenamiento de los memos analíticos y la escritura de la teoría”. (Galeano, 2004).

Participantes

Participaron en esta investigación 20 profesores, 16 mujeres y 4 hombres con un promedio de edad de 39 años, quienes enseñan actualmente en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá D.C. El 60% de la muestra enseña en la escuela primaria y el 40% en secundaria. Los entrevistados tienen entre 3 y 30 años de ejercicio docente con un

promedio de 16.6 años de trabajo, agrupados en los siguientes intervalos entre 0 y 10 años de trabajo 4 docentes, entre 11 y 20 años 9 y más de 20 años de labor 7. Los datos de identificación de cada caso están reportados en el anexo 1.

Instrumento

Entrevistas semi-estructuradas.

“Canales (2006) define la entrevista como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre un problema propuesto”...Es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación “Las entrevistas semi-estructuradas, presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz, Tuorruco, Martínez & Varela, 2013)

La guía de entrevista estructurada fue creada en tres momentos: Inicialmente se revisaron las categorías propuestas por Vivas de Chacón (2004) y Extremera y Fernández (2003), a partir de ellas se redactaron preguntas que permitieran profundizar en cada una. Luego en un segundo momento se hizo un primer pilotaje con dos entrevistados, se analizaron sus respuestas y las impresiones de los entrevistadores, el resultado principal de este primer acercamiento a los docentes, arrojó que muchas de las respuestas estaban afectadas por la deseabilidad social, por esta razón se realizaron cambios profundos en la manera de preguntar y en un tercer momento se sometió el nuevo formulario de entrevista semi-estructurada a la evaluación de tres jueces expertos en psicología educativa. Los

jueces evaluaron la pertinencia y la relevancia de cada pregunta en la entrevista. La versión final de la entrevista semi-estructurada se encuentra en el anexo N. 2

Procedimiento

El proceso de recolección de datos se realizó en diferentes escuelas o colegios de Bogotá D.C. Se acordó una cita para cada entrevista solicitando a los docentes disponer de 30 minutos aproximadamente. Cada docente firmó un consentimiento informado (anexo 3) en el que se le agradecía su participación y se ponía en conocimiento que la entrevista sería grabada y transcrita en su totalidad, esta información reposa en las oficinas de la facultad de psicología de la universidad de la Sabana y puede ser consultada con fines académicos.

Dado que el enfoque cualitativo de la teoría fundada reposa en un análisis parsimonioso de los resultados a la medida en que estos se van produciendo. Las sesiones de trabajo sobre cada una de las entrevistas seguían la siguiente metodología: 1. Lectura total en voz alta de la transcripción de la entrevista, 2. Paralelamente la toma de notas por cada uno de los investigadores sobre los aspectos más relevantes en cada respuesta, haciendo énfasis en los elementos comunes y las divergencias de cada participante, 3. confrontación con las categorías de partida y acomodación de las categorías. Dada la cantidad de información que arrojaron las entrevistas y buscando una manera de sistematizar la información, se propuso complementar los análisis individuales con el uso del programa ATLAS-ti. En el apéndice 1 se encuentran las categorías analizadas, contiene todas las narraciones organizadas según tipo de institución pública o privada, no se incluye en el texto del trabajo debido a su extensión (80 páginas)

Resultados

A continuación se describen los principales hallazgos de esta experiencia de investigación. La figura 1 representa las relaciones semánticas existentes entre las cuatro diferentes categorías del sistema explicativo así: 1. Conocimiento y reflexión del docente acerca de la inteligencia emocional, 2. Auto-regulación emocional del docente 3. Concepción y preparación de ambientes pedagógicos apropiados y 4. Acciones en el aula. Cada una de estas categorías es resultado de la reflexión entre teoría y práctica y está apoyada en el programa para análisis de datos cualitativos Atlas-ti. Las categorías poseen a su vez sub-categorías que describen el fenómeno detalladamente y permiten apreciar relaciones de causa y/o asociación entre las diferentes categorías y subcategorías corroborando la intuición de los investigadores. Los análisis presentan informaciones relacionadas con el perfil de los docentes entrevistados: en primer lugar el hecho de trabajar en un colegio público o privado y en segundo lugar los años de experiencia docente.

Conocimiento y reflexión sobre inteligencia emocional

La primera categoría Conocimiento y reflexión del docente acerca de la inteligencia emocional (I. E.) agrupa en su interior tres sub-categorías: 1. El conocimiento que el docente tienen sobre I.E. 2. El conocimiento sobre la relación entre I.E. y aprendizaje (AZ) 3. Las reflexiones derivadas de la propia entrevista acerca la I.E. Se observa que aproximadamente el 80% de los profesores entrevistados afirman conocer el tema y se ubican en un nivel medio-bajo de conocimiento. Los docentes que ejercen en colegios públicos refieren más información y mayor formación al respecto, que los docentes que ejercen en colegios privados.

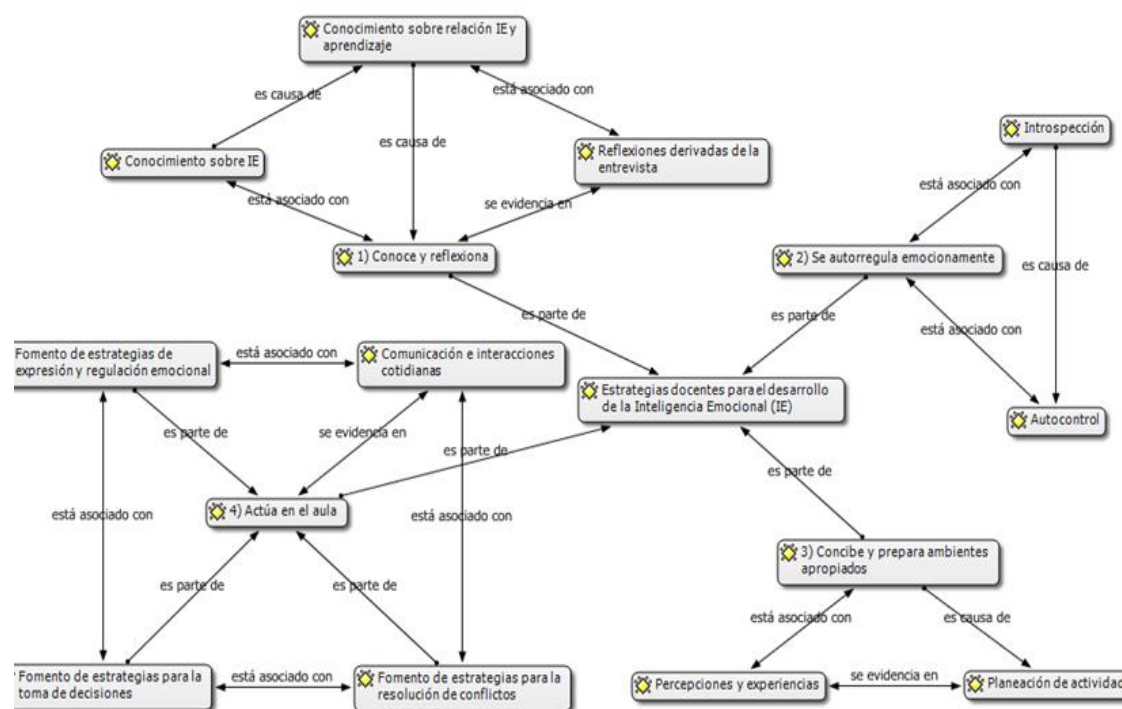


Figura 1. Esquema de relaciones semánticas entre todas las categorías y sub-categorías estudiadas.

Todos los docentes consideran que sí existe una relación entre I.E. y AZ. Plantean dicha relación como procesos independientes que se interactúan entre sí. “sí hay relación y la parte emocional incide para que ellos (los estudiantes) rindan mejor o no”. Los docentes manifiestan que las emociones son el fundamento del aprendizaje y que son un factor determinante en sus resultados, “si está bien, trabaja bien si no lo esta se refleja de igual manera”.

Según los docentes la relación entre IE y AZ (segunda sub-categoría) se fundamenta en el reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes, es afectada por los ritmos de Az, por las diferentes capacidades de los educandos, por su disposición al Az y por el

entorno en el que se encuentran, se relaciona además con la atención y las actitudes que el estudiante tenga para aprender. Los argumentos de los docentes de colegios públicos o privados son homogéneos al respecto de dicha relación, sin embargo se observa que los años de experiencia en docencia afectan la manera en que se concibe la relación entre EI. y Az. Esta diferencia está marcada por la posibilidad del docente de influir en dicha disposición. Los siguientes apartados muestran este hallazgo:

“Muchísimo, porque por ejemplo hay días en que uno puede trabajar muy bien porque los niños están dispuestos, vienen contentos, vienen alegres y se pueden concentrar más; cuando están emocionalmente cansados o muy emotivos también la clase se dinamiza para juegos, para hacer actividades y en ocasiones pues también la clase a veces se torna pesada depende del estado de ánimo de ellos” (Caso 6, 12 años de experiencia)

“...En cuanto el chico llegue de la casa, en el momento en que llegue al colegio el chico trae los problemas al colegio y uno tiene que partir de ahí, ayudar al estudiante emocionalmente para que esté dispuesto a recibir la clase...” (Caso 16, 21 años de experiencia).

“Bueno, eh en la medida en que los estudiantes manejan sus emociones y los aprendizajes se logran involucrar con la parte emocional es más fácil para ellos adquirir los conocimientos cuando uno puede captar sus emociones y adaptarlas a lo que uno necesita en el aula” (Caso 3, 26 años de experiencia).

“...el estudiante viene muy motivado y muy dispuesto a las actividades entonces así mismo fluyen en el aula pero igualmente pasa puede pasar lo contrario entonces viene desmotivado, viene con pereza o tiene en estados deee.mm de que, de relación en la casa y eso afecta indudablemente el trabajo en el aula.” (Caso 2, 11 años de experiencia)

Las respuestas de los docentes con más experiencia reconocen sus capacidades para adaptar las emociones de los estudiantes a las necesidades de Az , en tanto que los docentes menos experimentados consideran que los estudiantes llegan en un determinado tono emocional y que éste no depende necesariamente del docente y de las actividades que se les

propongan, mostrando así que los años de experiencia afectan la percepción que el docente tiene sobre la posibilidad de influir en la relación entre I.E. y Az.

Las reflexiones derivadas de la propia entrevista acerca la I.E. correspondientes a la tercera sub-categoría de análisis, certifican que los entrevistados sienten la necesidad de reflexionar e informarse más sobre el tema para promover cambios en sus prácticas pedagógicas cotidianas, el rol que cumplen frente a la formación integral de niños y adolescentes a su cargo, el reconocimiento de la diversidad y la diferencia; además la entrevista estimuló la auto-crítica en la práctica docente cotidiana y la búsqueda de herramientas conceptuales y prácticas que los hagan percibirse a ellos mismo como mejor informados y más capaces de formar las habilidades de inteligencia emocional en sus educandos.

Los docentes entrevistados expresaron una valoración muy positiva de la entrevista y se observan tendencias claras en torno al interés de seguir indagando sobre el tema para aplicarlo en su ejercicio profesional. Las siguientes narraciones dan cuenta de las afirmaciones anteriores

“quiere uno que todos marchen como soldados y no es así, hay que tener en cuenta cada personita y cada personalidad”

“...de pronto no tenemos las herramientas tampoco para abordar los conflictos entonces eso se ve reflejado en el colegio y pues lo que te digo a veces nos hace falta herramientas”

“...y algunos docentes no miramos esa parte emocional del estudiante y con la misma tijera cortamos a todos, en evaluarlos por igual, cuando no venimos más de un estudiante”

Autorregulación emocional

La segunda categoría alude a la percepción de auto-regulación de los docentes, es analizada a través de las subcategorías de introspección y Autocontrol. Las respuestas de los entrevistados permiten apreciar cómo sus estados emocionales influyen en cada una de sus actividades pedagógicas pero consideran que tienen la capacidad de aislar las emociones negativas al momento de trabajar con sus estudiantes para lograr sus objetivos de docencia.

Los docentes refieren que eventos en su entorno familiar, o inconvenientes de salud son las principales causas de tensiones emociones de tristeza o angustia. No refieren en ningún momento situaciones relacionadas directamente con el ejercicio de la docencia, tensiones en la institución educativa o dificultades personales con sus estudiantes como causas de emociones negativas. Los docentes evalúan de forma negativa el hecho de manifestar las emociones negativas frente a sus estudiantes y consideran deben bloquearlas para poder cumplir con su función docente. Perciben que los años de experiencia les permiten manejar de mejor manera las problemáticas personales y vinculan directamente su “profesionalidad” en el trabajo precisamente a la capacidad de bloquearlas para mantener una actitud positiva frente al grupo. La mayoría de los entrevistados considera que su estado de ánimo se refleja en la manera en que se dirige a los estudiantes e incide en sus resultados pedagógicos, conectan la forma como tratan a sus estudiantes con su rendimiento directamente.

“Sí, indudablemente trato de aislarlos al máximo (...) (Y lo ha logrado?) Sí sí sí ya la experiencia le permite a uno aislar precisamente las emociones para que las estudiantes son muy perceptivas y de la misma forma reaccionan” (Caso 4, 10 años de experiencia).

“Uyyyy si, pues uno trata que eso no pase pero necesariamente eso pasa hay días en los que uno viene con más disposición y con más ánimo y con más entusiasmo y más dinamismo para realizar las actividades en el salón pero hay otros que no tanto entonces por más que uno quiera ser muy profesional ee indudablemente eso afecta y altera al grupo necesariamente” (Caso 2, 11 años de experiencia).

“Claro, claro, claro, es necesario, y por eso uno antes de iniciar una clase, antes de empezar a trabajar con los muchachos es importante, obviamente, uno pensar en lo que quiere que sus estudiantes reciban, entonces en lo posible sí tratar de llegar con una buena actitud a la clase porque no funcionaría como se quiere” (Caso 18, 5 años de experiencia).

A esta misma categoría corresponde la siguiente pregunta

2. ¿Cree usted que su estado de ánimo se relaciona con la respuesta que los estudiantes dan en una actividad pedagógica?

Un docente afirma que todo se debe dejar en casa, donde afirma lo siguiente:

“No, no, porque como digo yo trato de entrar al salón pero olvidando todo lo que tengo en la casa, entonces no creo que esa respuesta,... de pronto sí sería más que por el estado de ánimo, la forma en que uno les habla así ellos le responden a uno” (Caso 19, 3 años y medio de experiencia).

3 afirmaron que en parte el problema es del docente y otra parte del alumno, porque en ocasiones no se conoce con que puede llegar el estudiante y si estará pensando en cómo está el docente si no que le preocupa más su problema.

No se evidencia en las respuestas de los docentes, que hagan relación a problemas del colegio, solo mencionan que si sucede algo, viene de casa de cada uno de ellos.

Ahora, a la misma categoría también pertenece la subcategoría de: Autocontrol con las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo regula usted sus emociones frente a los estudiantes sobre todo cuando se presentan situaciones poco favorables para el desarrollo de actividades?

Acciones como respirar profundo, salir del salón y luego volver, aislar al estudiante, moderar el tono de voz hacen parte de los comentarios de los docentes en este punto al igual de la autorregulación, se mencionen; Pero llama la atención que un solo docente con 21 años de experiencia prefiere salirse y no volver.

“A veces evito, y trato de no estar dentro del salón, dejo la actividad lo más pronto posible y dejarlos trabajando y me salgo del salón para controlar esa emoción” (Caso 16, 21 años de experiencia).

Los docentes con más experiencia prefieren cambiar de actividad ya sea total o por lapsos cortos y buscan hablar con el estudiante.

“Bueno, trato de, de buscar alternativas como, ehh, hacerles una pregunta, una pregunta que a ellos les vaya a interesar mucho, ehh trato deeee, cambiar mi cara, de hacer, hacer, un, una seña sugestiva con mi cuerpo con mi señas, con mi físico, con mi palabras” (Caso 15, 27 años de experiencia).

“Bueno, cómo se regulan (...) de pronto también haciendo una actividad si yo veo que los niños definitivamente no están activos en lo que yo necesito o dispuestos para la actividad que yo tengo que hacer, lo que hago es cambiar totalmente la actividad por 5 minutos hasta hacer algo totalmente diferente para lograr obtener la atención de ellos y ya obteniendo la atención de ellos volver introducir el tema que esté tratando” (Caso 3, 26 años de experiencia).

En la pregunta 2: ¿Alguna vez ha tenido que salir de clase porque se siente imposibilitado de controlar una situación emocional negativa?

Se obtuvo que el 60% de los docentes concluye que no ha tenido la necesidad de ausentarse del salón.

“No, nunca, nunca, nunca he tenido que hacer eso” (Caso 4, 10 años de experiencia).

“No, no, nunca, Gracias a Dios que no, siempre he podido superar las dificultades que se me han presentado, siempre, gracias a Dios” (Caso 18, 5 años de experiencia).

Aunque el 40% restante ha tomado la decisión de hacerlo incluso con el estudiante para hablar con él, o para analizar los motivos de su impaciencia porque se sienten impotentes de manejar la situación.

“Sí, claro, y a veces es bueno hacerlo porque si uno está muy alterado es mejor salirse un rato e incluso salir con él y calmarse un poco y poder estar un poquito, cinco o diez minutos de calma sirven mucho” (Caso 6, 12 años de experiencia).

“Sí, claro, si, claro, especialmente cuando estaba iniciando como docente para mí era difícil y yo me tomaba las cosas muy a título personal, después aprendí a disfrutar más mi trabajo y a entender que ellos son adolescentes que están en formación y que yo ya no soy adolescente y no estoy en formación, que alguna vez me pasó, sí, me tuve que salir y gracias a Dios en esa ocasión tuve el apoyo en un colegio privado de una coordinadora muy pilosa y si se presentó situaciones en el aula complicadas” (Caso 9, 13 años de experiencia).

Preparación y concepción de ambientes apropiados

Esta categoría se describe teniendo en cuenta las relaciones semánticas que encontramos a partir de dos subcategorías: Percepciones - experiencias y Planeación de actividades. En cada una de estas subcategorías encontramos: Algunos docentes afirman que todos los escenarios que ofrece la institución son adecuados para la educación emocional y se deben aprovechar; asimismo consideran que deben ser variados y no solamente el aula de clase; afirman, por ejemplo que las actividades culturales se constituyen en escenarios pedagógicos en donde la inteligencia emocional se pone a prueba, también lo son los trabajos colectivos o en equipo. Otros docentes afirman que el principal escenario pedagógico es la familia, la casa. Algunas de las respuestas de los docentes son:

“...el trabajo en equipo cuando ellas se reúnen a hacer trabajos colectivos en ese momento Consideró que es importante la socialización que ellas hacen de sus actividades” (Caso 4, 10 años de experiencia, IED. Pública).

“...todos los espacios en la institución son desde el momento que entran llegan desde cómo llegan al aula de clase son aprovechados para, para fomentar este aspecto” (Caso 2, 11 años de experiencia, IED. Pública).

“yo considero que todos, principalmente la familia, desde la familia, la familia también es un escenario pedagógico desde donde se manejan las emociones y si desde ahí se empiezan a controlar las emociones cualquier espacio se vuelve escenario pedagógico para llevar a cabo el proceso” (Caso 20, 8 años de experiencia, Inst. Ed.Privada).

En cuanto a ambiente normativo del colegio y la expresión de las emociones los docentes están de acuerdo en que el colegio no puede emitir normas que regulen la expresión emocional de los estudiantes. Aseguran que el plantel no puede “tocar ciertas libertades del estudiante”, o que normativamente este aspecto de la expresión y manejo de emociones no se puede regular mediante normas. Consideran igualmente que hay espacios en los que la libertad de expresión se favorece por ejemplo la orientación escolar. Igualmente piensan que la libertad de los estudiantes se está menguando haciendo que las personas no puedan ser ellas mismas, por ejemplo el uso de un uniforme común coarta la libertad de expresión.

Las siguientes expresiones dan cuenta de este hallazgo.

“Normativamente no se regula, o sea en el manual de convivencia no aparece en ninguna parte explícito el manejo de las emociones, pues como se deben manejar (...) (¿Usted cree que habría necesidad de incluirlo hay en el manual o eso no?) . No influye, el ambiente del colegio en donde trabajo es muy bueno, es diferente entonces no hay necesidad de regularlo” (Caso 4, 10 años de experiencia, IED. Pública).

“Yo no he visto hasta el momento una norma que diga que el niño aquí puede expresarse libremente, no la he visto, no quiere decir que no esté, no sé quizás sí haya pero no la conozco, considero que muchas veces la única fuente que ellos tienen para expresarse a veces se remite a la orientación y la orientadora. (Caso 10, 14 años de experiencia, IED. Pública)

“Pues cuando uno habla de normas está hablando de unos límites, cuando uno habla de límites ahí ya está entrando en el campo de las libertades, no son tan libertades, son más bien controladas por algunas normas, pero de una u otra manera siento que los espacios escolares están entrando ya en la dinámica de no permitir que las personas sean ellas, cosa de eso se nota en el uniforme. (Caso 7, 15 años de experiencia, IED. Pública)

“Pues no no se ehh no he visto así un ambiente digamos en las normas del colegio las normas de la institución donde los niños puedan expresarse sin temor a que a que pase ah no se si ehh eh en caso de la coordinadora cuando realiza esa parte del dialogo lo haga así posiblemente si ... pero la norma como tal no se evidencia .mucho ese aspecto de actividades específicas para una situación de conflicto" (Caso 15, 27 años de experiencia, Inst. Ed. Privada).

Respecto a la preparación de actividades pedagógicas en las que sus estudiantes puedan expresar libremente sus emociones y al hecho de tener en cuenta el estado motivacional de antes de proponerles una actividad pedagógica, los docentes afirman que preparan las actividades para que el estudiante se exprese, aunque por lo general éstas se consideran exitosas cuando el estudiante se manifiesta, se expresa, cuenta lo que le pasa, se ríe o se divierte durante la actividad y hay espontaneidad.

El conjunto de materiales utilizados en las actividades van desde la plastilina, las imágenes, los juegos, los títeres, los videos hasta la música, la danza o el dibujo; en la mayoría de los casos la intencionalidad y la expectativa de la actividad propuesta por el docente resulta superada en la práctica pedagógica.. La mayoría de los docentes afirma tener en cuenta el estado motivacional de sus estudiantes antes de proponerles una actividad pedagógica, pero coinciden algunos que según encuentren el estado anímico del grupo, también re-direccionan la actividad para hacerla más interesante o la ajustan con cambios en el momento para aumentar la disposición del grupo; finalmente se nota que aunque los docentes revisan su actividad y la proponen, están dispuestos a otras alternativas según el estado motivacional de los estudiantes.

Actuaciones del docente en el aula

La cuarta categoría da cuenta de las actuaciones del docente en el aula. Las sub-categorías que la componen son: Comunicación e interacciones cotidianas, fomento de estrategias de expresión y regulación emocional, fomento de estrategias para la resolución de conflictos, fomento de estrategias para la toma de decisiones.

La primer sub-categoría, se refiere a la comunicación e interacciones cotidianas. De acuerdo con las respuestas de los docentes, aprecian de dos formas el estado de ánimo de los estudiantes. Una de ellas es global refiriéndose al grupo en general y otra particular refiriéndose a los individuos que constituyen el grupo. Los docentes se aproximan al grupo reconociendo los signos que les permiten leer su disposición para el aprendizaje. Los rostros de los estudiantes, su manera de sentarse, la forma en que gesticulan, la forma en que ingresan al salón, un cierto nivel de conexión con el docente, los niveles de actividad,

sus niveles de dispersión o de concentración, la satisfacción del trabajo que están desarrollando, son las principales señales leídas por el docente.

En el caso en que la aproximación sea individual, los profesores comparan al estudiante con sus experiencias anteriores y observan si está particularmente más callado o más hablador que antes por ejemplo o ven la rebeldía de sus acciones y se preguntan si algo en particular le está pasando. No se observan grandes diferencias entre los docentes que trabajan en colegios públicos o privados en relación a cómo reconocen la disposición que tienen sus estudiantes para la actividad pedagógica que proponen. Respecto a la manera en que los años de experiencia pueden afectar las acciones y comunicación cotidiana es posible decir que los docentes más expertos particularizan sus observaciones más que los docentes menos expertos. Algunos ejemplos de las narraciones de los docentes que sustentan estas observaciones son:

“A partir de la emoción y del desarrollo de las mismas actividades, la misma postura que ellos tienen frente a la actividad de la clase en sus rostros se evidencian el buen humor o de mal humor” (Caso 4, 10 años de experiencia).

“Inmediatamente cuando uno se acerca a ellos, o sea como el contacto emocional es personal, pues los seres humanos nos relacionamos con la mirada, con la actitud, con la conversación, entonces uno se da cuenta nada más cuando lo saludan” (Caso 6, 12 años de experiencia).

Respecto al fomento de habilidades expresivas, los docentes consideran que forman el área afectiva de sus estudiantes cuando utilizan frases positivas para reconocer habilidades entre los niños y niñas o les animan a obtener sus logros. Todos los entrevistados utilizan el diálogo como estrategia principal de encuentro con el estudiante y reconocen el valor del trabajo diario en el área afectiva.

Las respuestas muestran igualmente que los docentes tienen en cuenta la formación espiritual, consideran importante hacer una oración para calmarlos al iniciar las clases.

Piensan que la transmisión adecuada de conocimientos y tratar de exigirles siendo cariñosos son acciones formativas en el área afectiva.

“En la parte afectiva, pues, siempre les digo que hay algo sobrenatural que es un Dios y que Dios está en medio de nosotros en esa situación y que nosotros tenemos que respetar aunque no lo creamos y no lo veamos, es importante eso” (Caso 16, 21 años de experiencia).

Los profesores que en sus materias trabajan directamente el proyecto de vida consideran que el trato debe ser humano, que el trabajo sobre la coherencia entre lo que piensan y hacen les muestra cómo superar sus dificultades. En el caso de que vean grosería entre los muchachos tratan de abrir el diálogo de manera que no se repitan las acciones negativas.

Algunos docentes consideran que el juego es fundamental para abrir paso al diálogo, y reconocen que aunque es eje de la formación, se ha perdido en la escuela. Para formar en lo afectivo los profesores hablan de valores, del cuidado de sí y de los otros, del respeto, de la importancia de la convivencia diaria. Por ejemplo a través del discurso del medio-ambiente, que les induce conversaciones sobre cosas personales y vinculan de esta manera la parte emocional.

Al momento de formar en habilidades para la toma de decisiones y la solución de problemas, los profesores piden a sus estudiantes tomar distancia psicológica para que se auto-regulen, los invitan a pensar en el otro y a ver a través del trabajo en equipo el valor que tiene cada uno de los individuos en la resolución de un problema. Los docentes tienden al diálogo ejemplificando casos de niños que han conocido, hacen talleres con problemáticas que atañen a los estudiantes con los que trabajan e incluyen también dramas y representaciones para modelar dichas habilidades.

“Si, por ejemplo, pues yo hago que un estudiante pase acá al frente y hable y si alguien no lo deja escuchar entonces digo si ve lo maluco que es que uno hable y no lo dejen escuchar, entonces asimismo tú tienes que ver que cuando tú hablas no dejas que los demás escuchen, entonces es como un ejemplo entre ellos mismos” (Caso 8, 25 años de experiencia).

Todos los docentes consideran muy importante estimular la libre expresión aunque viven permanentemente una tensión entre lo que deben enseñar y las vicisitudes por las cuales están pasando sus alumnos, es como si el tiempo no fuera suficiente y priorizaran la formación conceptual a la emotivo- experiencial.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue indagar las percepciones que tiene el docente sobre sus propias estrategias personales y pedagógicas utilizadas en la promoción del desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. Los participantes fueron docentes de escuelas y colegios públicos y privados con experiencia pedagógica y formación en el tema de la inteligencia emocional.

Las cuatro categorías de análisis que arrojó el estudio fueron: Concepción y reflexión sobre inteligencia emocional (I.E.), auto-regulación, preparación y concepción de ambientes apropiados y actuaciones del docente en el aula, muestran un alto grado de asociación entre ellas y permiten de manera concreta evidenciar las estrategias que el profesor utiliza para formar en inteligencia emocional.

Respecto a la concepción y reflexión sobre I. E., los profesores consideran la emoción-cognición como dos sistemas independientes que interactúan y se influyen

mutuamente. Ellos suponen que tienen la posibilidad de accionar sobre dicha interacción para mejorar la disposición de sus estudiantes frente al aprendizaje y reclaman formación para mejorar sus habilidades al respecto de la inteligencia emocional, de manera que puedan actuar sobre la diferencia y reconocer a cada ser humano como único e individual. En concordancia con Sala Roca, J. (2002) es necesario promover entre los estudiantes de la facultad de educación, los futuros docentes el desarrollo de actitudes y valores que promuevan la interacción empática entre los educandos, sus habilidades para gerenciar el estrés y al mismo tiempo el reconocimiento de un estilo pedagógico, de manera que tienda a ser asertivo.

Respecto a la preparación de ambientes y las acciones del aula los docentes cifran la mayoría de sus intervenciones en los grupos, consideran que las condiciones de los mismos (por ejemplo tamaño) les impiden una aproximación individual. Se sugiere entonces formar precisamente en cómo desarrollar actividades de equipo que favorezcan la interacción entre los educandos lo cual exige al docente el despliegue de habilidades pedagógicas que optimicen la observación e intervención desde pequeños grupos.

Se requiere que los profesores conozcan detalladamente sobre las emociones, su desarrollo, las habilidades que se necesitan para manejarlas, su relación con los procesos cognitivos, las funciones adaptativas que estas cumplen y sus funciones interpersonales, de manera que sus intervenciones sobre la Inteligencia Emocional sean guiadas por una formación previa y no solo por la intuición acerca de cómo funciona el sistema emocional. La participación de los docentes en la construcción de una escuela como la propone la UNESCO (1996) requiere que ellos trabajen en sí mismos para desarrollar en primera persona competencias emocionales que sustenten su labor pedagógica.

Respecto a la auto-regulación y control de sus propias emociones, los docentes reconocen que su propio estado emocional-motivacional afecta la calidad de enseñanza y la disposición de sus estudiantes; piensan que los niños o jóvenes son suficientemente hábiles para percibir su disposición emocional al entrar al salón y actúan en coherencia con esta; sin embargo todos los docentes entrevistados sin excepción se consideran aptos para manejar sus propias emociones bajo la creencia de no dejarlas trascender a los estudiantes, dicen utilizar estrategias de bloqueo emocional que según ellos surten efecto y les permiten alcanzar sus objetivos pedagógicos. Los entrevistados evalúan como “poco profesional” el hecho de manifestar sus emociones negativas frente a los educandos.

Lo anterior puede ser explicativo del síndrome de burnout del docente. Negar las emociones o pasar por encima de ellas sin reflexionarlas o hacer un trabajo consciente, expone al docente a la fatiga psicológica y al cansancio emocional. Llama la atención cómo los docentes consideran como explicación a sus dificultades emocionales los problemas personales y familiares pero no los de la escuela o los que se originan en la interacción con los otros docentes o con los estudiantes. En la medida en que se considera “poco profesional” el que un docente manifieste sus emociones negativas – porque no existe el espacio físico y el clima laboral conveniente para expresarlas- se hace proclive al docente cae en el síndrome mencionado.

Respecto a la preparación y concepción de ambientes apropiados al desarrollo de la inteligencia emocional, los docentes no privilegian un escenario en particular, consideran que todos los momentos y lugares son aprovechables para formar en I.E., reconocen que hay una relación entre el ambiente normativo de cada institución y la manifestación abierta

de las emociones por parte de los educandos, sin embargo consideran que la escuela ha perdido su carácter lúdico y en mucho casos coarta la libertad del estudiante.

En cuanto a las acciones de aula los docentes privilegian el diálogo y en él reposan la formación en valores, las gestiones para dirimir conflictos entre los estudiantes y la posibilidad de enseñar sobre habilidades para la toma de decisiones, observaciones consistente con trabajos previos como el de Adame, M. De la iglesia, B., Gotzenns, C. Rodríguez, R. Y Sureda, I. (2011). Sin embargo las respuestas de los docentes son muy generales y no dan cuenta de estrategias puntuales de manejo que hagan parte de un proceso formativo que hayan sido previamente exploradas y validadas por la comunidad académica.

Los resultados de esta experiencia de investigación dialogan con los modelos propuestos por Vivas (2004) y Extremera y Fernández (2003) y coinciden en las categorías de análisis que ellos proponen. El aporte principal de esta investigación fue mostrar que las percepciones de los docentes acerca de su manera de formar la inteligencia emocional está asociadas a los años de ejercicio docente más que al tipo de institución pública o privada en la que ellos trabajen. Igualmente a la tensión que existe entre la manifestación de la emoción y la conservación del estatus profesional.

Las principales limitaciones del estudio tienen que ver con la variable de deseabilidad social que afecta considerablemente las respuestas de los entrevistados. Los docentes tienen a sentirse juzgados y les preocupa que su calidad profesional sea menor si aceptan no poseer las cualidades y habilidades necesarias para formar a sus estudiantes en valores y auto-control, aspectos que consideran nucleares en el desarrollo de la inteligencia

emocional, por dicha razón se sugiere complementar este trabajo con observaciones y diarios de campo que faciliten corroborar cómo acontece en la práctica dicha formación.

La posibilidad de seguir indagando sobre las prácticas docentes en la formación de la inteligencia individual puede ayudar a mejorar y ampliar las estrategias a través de las cuales los profesores promueven su desarrollo. En principio se deben conocer cuales colegios y escuelas están implementando modelos pedagógicos en Colombia, interesados en desarrollar las competencias emocionales y cuál es su impacto en los educandos. Una segunda idea de investigación es observar cómo las redes sociales afectan los procesos relacionados con el desarrollo de dichas competencias y de qué manera el docente debe capacitarse para reconocer su influencia. Es necesario también que el Distrito Capital implemente programas para que sus docentes desarrollen competencias emocionales y a su vez se evalúe la incidencia de dichas capacitaciones.

REFERENCIAS

- Adame, M. De la iglesia, B., Gotzenns, C. Rodríguez, R. Y Sureda, I. (2011). Análisis de las estrategias socio-emocionales utilizadas por los y las docente en el aula : estudio de casos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, 3, 77 -86.
- Buitron, S & Navarrete, P.(2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: Reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4. 1, 2223-2516
- Bisquerra, R, & Perez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61.82.
- Cabello, R. Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 51-61
- Calle, M.G. (2011). Incidencia de la Inteligencia Emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA-publicación científica en ciencias biomédicas*, vol. 9, 94-106
- Canales C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Condori, E (2004). *El maltrato emocional y su relación con el aprendizaje en niños y niñas de 7 a 9 años*. Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.
- Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Presidida por Jacques Delors. Madrid: UNESCO/ Santiillana.
- De Souza Barcelar, L. (2004). Competencias Emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula, tesis doctoral. España, Universidad Autónoma de Barcelona.
- http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/lb/conclusiones_generales.html
- Díaz-Bravo,L., Torruco-García,U., Martínez-Hernández, M. Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Inv Ed Med* 2013;2,7, 162-167.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2003). La importancia de desarrollar la

- inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* 1- 9
<http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97 – 116.
- Galeano, M (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo editorial universidad EAFIT.
- Garrido, J. (2009) Diseño de investigación cualitativa en educación (versión en línea)
<http://ocw.pucv.cl/cursos-1/investigacion-de-la-practica-pedagogica/materiales-de-clases-1/actividades/apunte-2>
- Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Publishing Company, Hawthorne, NY.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- González, J. (2003). El rendimiento escolar un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Gallega portuguesa de Psicología y educación*, 7, 8 247 – 258.
- Guerrero, Segura & Tobar (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá, *Investig. Andina*, 15 ,26 654-657
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7, 19-39.
- Martinez, A. (2010). Educación Emocional docente, factor clave para la mejora de la convivencia.
<http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151ZI113533&id=113533> a en el aula. Andalucía, Centro del profesorado de Almería.
- Mayer, J.D. Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1999). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 4, 433- 442.
- Mestre, J., Guil, R. Lopes, P. Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school, *Psicothema*, 18, 1, 112-117.

- Moreno, J., Garcia, E., Blazquez, M., Pozueco, J., (2014). Application of a child abuse prevention programme in an educational context. *Anales de Psicología*, 30, 3, 1014-1024.
- Petrides, K. & Frunham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29, 313-320.
- Romero, S. (2002). Aprendizaje emocional, conciencia y desarrollo de competencia social en la educación. CIDE, 2002, 16-21.
- Sala Roca, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación. *Revista española de pedagogía*, 223, 543 – 558.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185 - 211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627
- Vivas de Chacón (2004). Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. Jornadas universitarias UNED- Madrid 29 y 30 de octubre de 2004. <http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF>

Anexo 1. Descripción de la muestra

Caso 1	<p>Sexo: Femenino. Edad: 45 años. Años en ejercicio docente: 25. Profesión: Licenciado en educación especial. Institución Educativa: Nicolás Buenaventura Chorrillos. Grado(s) en que trabaja actualmente: 2º.</p>
Caso 2	<p>Sexo: Femenino. Edad: 34 años. Años en ejercicio docente: 11. Profesión: Licenciado en Educación preescolar con énfasis en primaria. Institución Educativa: IED Chorrillo, Nicolás Buenaventura. Grado(s) en que trabaja actualmente: 1º.</p>
Caso 3	<p>Sexo: Femenino. Edad: 45 años. Años de ejercicio docente: 26. Profesión: Licenciada en Administración Educativa y en Educación Preescolar Institución Educativa: Colegio Nicolás Buenaventura Chorrillos. Grado(s) en que trabaja actualmente: 1º</p>
Caso 4	<p>Sexo: Masculino . Edad: 37 años. Años de ejercicio docente: 10. Profesión: Licenciado en Física. Institución Educativa: La Merced. Grado(s) en que trabaja actualmente: 11º.</p>
Caso 5	<p>Sexo: Femenino. Edad: 43 años. Años de ejercicio docente: 20. Profesión: Licenciada en Biología. Institución Educativa: Toscana Lisboa. Grado(s) en que trabaja actualmente: Primaria.</p>
Caso 6	<p>Sexo: Femenino. Edad: 35 años. Años de ejercicio docente: 12. Profesión: Licenciada en Tecnología Educativa. Institución Educativa: Colegio Distrital Paulo Freire. Grado(s) en que trabaja actualmente: 4º.</p>
Caso 7	<p>Sexo: Masculino. Edad: 37 años. Años de ejercicio docente: 15. Profesión: Licenciado en Educación Artística con Énfasis en Música. Institución Educativa: Colegio Distrital Paulo Freire Grado(s) en que trabaja actualmente: 8º a 11º.</p>
Caso 8	<p>Sexo: Femenino. Edad: 45 años.</p>

	<p>Años de ejercicio docente: 25.</p> <p>Profesión: Licenciada en Administración Educativa.</p> <p>Institución Educativa: Colegio Distrital Paulo Freire.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: 2º.</p>
Caso 9	<p>Sexo: Femenino.</p> <p>Edad: 33 años.</p> <p>Años de ejercicio docente: 13.</p> <p>Profesión: Licenciada en Química.</p> <p>Institución Educativa: Colegio Distrital Paulo Freire.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: 9º a 11º</p>
Caso 10	<p>Sexo: Femenino.</p> <p>Edad: 33 años.</p> <p>Años de ejercicio docente: 14.</p> <p>Profesión: Licenciada en Educación Infantil.</p> <p>Institución Educativa: Colegio Distrital Paulo Freire.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: 4º.</p>
Caso 11	<p>Sexo: Femenino.</p> <p>Edad: 45 años.</p> <p>Años de ejercicio docente: 18.</p> <p>Profesión: Licenciada en Administración y Supervisión Educativa.</p> <p>Institución Educativa: Colegio Delfos.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: 4º.</p>
Caso 12	<p>Sexo: Femenino.</p> <p>Edad: 53 años.</p> <p>Años de ejercicio docente: 30.</p> <p>Profesión: Licenciada en Educación Básica Primaria.</p> <p>Institución Educativa: Colegio Delfos.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: 4º.</p>
Caso 13	<p>Sexo: Femenino.</p> <p>Edad: 39 años.</p> <p>Años de ejercicio docente: 15.</p> <p>Profesión: Licenciada en Educación preescolar.</p> <p>Institución Educativa: Colegio Refus.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: 1º.</p>
Caso 14	<p>Sexo: Femenino.</p> <p>Edad: 38 años.</p> <p>Años de ejercicio docente: 12.</p> <p>Profesión: Licenciada en Biología.</p> <p>Institución Educativa: Colegio Refus.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: 6º, 7º y 9º.</p>
Caso 15	<p>Sexo: Masculino.</p> <p>Edad: 47 años</p> <p>Años de ejercicio docente: 27 .</p> <p>Profesión: Licenciado en Básica Primaria.</p> <p>Institución Educativa: Colegio San Luis Gonzaga.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: 5º.</p>
Caso 16	<p>Sexo: Masculino.</p> <p>Edad: 45 años.</p>

	<p>Años de ejercicio docente: 21.</p> <p>Profesión: Licenciado en Educación Física.</p> <p>Institución Educativa: Colegio Cristiano Semillas de Vida.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: 5º a 9º.</p>
Caso 17	<p>Sexo: Femenino.</p> <p>Edad: 51 años.</p> <p>Años de ejercicio docente: 22.</p> <p>Profesión: Licenciada en Básica Primaria.</p> <p>Institución Educativa: Colegio Cristiano Semillas de Vida.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: 5º a 9º.</p>
Caso 18	<p>Sexo: Femenino.</p> <p>Edad: 30 años.</p> <p>Años de ejercicio docente: 5.</p> <p>Profesión: Licenciada en Humanidades e Inglés</p> <p>Institución Educativa: Colegio Bolívar de Soacha.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: 6º a 9º.</p>
Caso 19	<p>Sexo: Femenino.</p> <p>Edad: 24 años.</p> <p>Años de ejercicio docente: 3,5.</p> <p>Profesión: Licenciada en Educación Básica con énfasis en Sociales.</p> <p>Institución Educativa: Colegio Bolívar de Soacha.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: 6º a 8º.</p>
Caso 20	<p>Sexo: Femenino.</p> <p>Edad: 27 años.</p> <p>Años de ejercicio docente: 8.</p> <p>Profesión: Normalista Superior con Énfasis en Lengua Castellana y Humanidades.</p> <p>Institución Educativa: Colegio Inmaculada Concepción de Soacha.</p> <p>Grado(s) en que trabaja actualmente: Preescolar y 1º.</p>

Anexo 2. Entrevista semi-estructurada - Validada**I. Identificación**

Número de Entrevista: _____

Género: Femenino ____ Masculino ____

Edad : _____ Cuantos años de ejercicio de la docencia _____

Licenciado en _____

El colegio en el que labora actualmente _____ Público
____ Privado _____

Grado en el que trabaja actualmente _____

II. Desarrollo Inicial

Consigna:

Vamos a hablar un poco sobre su práctica pedagógica, con la ayuda de estas preguntas, la intención de esta entrevista es conocer las estrategias que usted maneja en el aula, no tiene la intención de juzgar su manera de actuar, solamente se busca describir una situación.

La entrevista es completamente anónima y sus respuestas serán tenidas en cuenta en un análisis general. Para comenzar es importante que usted firme el consentimiento informado. Agradecemos profundamente su participación.

Áreas	Preguntas
<i>Conoce sobre inteligencia emocional (I. E.)</i>	1. Conoce usted sobre inteligencia emocional? Si__ NO__
	2. En qué nivel ubicaría ese conocimiento alto__ medio__ Bajo__
	3. ¿Cómo relaciona el tema de inteligencia emocional con los procesos de aprendizaje de sus estudiantes?
<i>Desarrolla habilidades interpersonales</i>	4. Durante el desarrollo de una actividad pedagógica cómo identifica usted el estado anímico de sus estudiantes?
	5. Qué tipo de herramientas para la resolución de conflictos le brinda usted a sus estudiantes a través del trabajo pedagógico?
	6. Qué tipo de herramientas para la toma de decisiones le brinda usted a sus estudiantes a través del trabajo pedagógico?
<i>Desarrolla habilidades intrapersonales</i>	7. En su trabajo cotidiano qué estrategias utiliza para que sus estudiantes conozcan cómo expresar, controlar o manejar sus emociones en la escuela?
	8. Si un estudiante pierde el control ante una situación cuál cree usted que es la mejor manera de orientarlo?

<i>Desarrollo de habilidades didácticas para la I.E.</i>	9. De qué manera forma usted en el área emocional-afectiva a sus estudiantes?
	10. Cuáles son los escenarios pedagógicos que según usted son más apropiados para la educación emocional?
	11. Cree usted que su estado de ánimo influye en sus actividades pedagógicas?
<i>Estimulación afectiva</i>	12. Puede describir brevemente cómo es su estilo de comunicación con los estudiantes?
	13. Cree usted que su estado de ánimo se relaciona con la respuesta que los estudiantes tienen en una actividad pedagógica?
	14. Incentiva usted entre sus estudiantes la libre expresión de sus estados emocionales?
	15.¿ Propone usted a sus estudiantes estrategias o dinámicas para desarrollar la escucha y la atención? Puede dar un ejemplo?
<i>Regulación emocional</i>	16. Cómo regula usted sus emociones frente a los estudiantes sobre todo cuando se presentan situaciones poco favorables para el desarrollo de actividades?
	17. Alguna vez ha tenido que salir de clase porque se siente imposibilitado de controlar una situación emocional negativa?
	18.¿Comenta con sus estudiantes anécdotas o experiencias que se hayan resuelto de manera adecuada mediante el buen manejo de las emociones?
	19.¿Cuando un alumno comenta una situación personal con usted qué posición toma frente a este?
<i>Creación de ambientes</i>	20. Prepara usted actividades pedagógicas en la que sus estudiantes puedan expresar libremente sus emociones? ¿De qué tipo?
	21. El ambiente normativo de la institución con la que usted trabaja favorece la expresión, control y manejo de las emociones en los estudiantes?
	22. Usted tiene en cuenta el estado motivacional de sus estudiantes antes de proponerles una actividad pedagógica? Si___ No___ por qué?
	23. Finalmente profesor cuál sería su apreciación acerca de esta entrevista.

Observaciones finales:

Anexo 3. Consentimiento informado

Yo, _____, el día ____ del mes _____ del año 2015, acepto participar en la investigación “Percepciones de los docentes acerca de la posibilidad de dejar entrar las emociones en el aula: tensión entre el modelo de la inteligencia emocional y la cotidianidad”. Llevada a cabo por Alfredo Laguna y Guelbert Rodríguez, estudiantes de la especialización en educación de la Universidad de la Sabana.

Manifiesto que se me dio a conocer el objetivo general de la investigación y que el procedimiento no va a atentar de ninguna manera contra mi salud ni mi integridad física o psicológica. El procedimiento se me informó completamente y me fue aclarado que en cualquier momento podía dejar de participar en la investigación sin que me fuera a afectar. Así mismo se me informó que mis datos personales y mis resultados serán confidenciales y a éstos sólo tendrán acceso los investigadores y yo. Por otro lado se me reportara si hay alguna información nueva en el transcurso del proyecto, ya que participé en él. No tendré que hacer ningún gasto de dinero al momento de participar en la entrevista, ni posterior a esta.

Cualquier inquietud podré comunicarme con Neila Stella Diaz Bahamon asesora del proyecto y quien en calidad de docente de la universidad de la Sabana responderá a mis dudas. El correo de contacto neila.diaz@unisabana.edu.co.

Firma del participante

c.c:

Firma del estudiante investigador

c.c: